

# A Monocultura Étnico-Racial e a Ecologia das Cores: Olhares pós-coloniais sobre a escola

*Amurabi Oliveira\**

## Resumo

O presente trabalho visa desenvolver uma breve reflexão em torno das relações étnico-raciais na educação, considerando as contribuições teóricas trazidas pelos estudos pós-coloniais e, em especial, pela obra de Boaventura de Sousa Santos por meio de sua crítica à Razão Indolente. A partir das reflexões desenvolvidas pelo sociólogo português, propomos uma “Ecologia das Cores”, em oposição à “Monocultura Étnico-Racial”, em consonância com o que o autor denomina de uma “Sociologia das Emergências”.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais; Estudos Pós-Coloniais; Sociologia das Emergências.

## The Ethnic-Racial Monoculture and the Ecology of Color: Postcolonial Perspectives About the School

## Abstract

This paper aims to develop a brief reflection on the ethnic-racial relations in education, considering the theoretical contributions brought by postcolonial studies and in particular the work of Boaventura de Sousa Santos through his critique of Indolent Reason. From the reflections developed by Portuguese

---

\* Licenciado e Mestre em Ciências Sociais (UFCG), Doutor em Sociologia (UFPE), professor da Universidade Federal de Santa Catarina, atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Universidade Federal de Santa Catarina. <http://www.sociologia.ufsc.br/> e-mail: <amurabi\_cs@hotmail.com>

sociologist, we propose an “Ecology of Colors”, as opposed to “Ethnic-Racial Monoculture”, in line with what the author calls a “Sociology of Emergencies”.

**Keywords:** Racial-Ethnic Relations; Post-Colonial Studies; Sociology of Emergencies.

## El Monocultivo de Color y La Ecología Étnica y Racial: Miradas poscoloniales sobre la escuela

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo desarrollar una breve reflexión sobre las relaciones étnico-raciales en la educación, teniendo en cuenta los aportes teóricos presentados por los estudios poscoloniales y en particular el trabajo de Boaventura de Sousa Santos a través de su Crítica de la Razón Indolente. A partir de las reflexiones desarrolladas por el sociólogo portugués, proponemos una “Ecología de los Colores”, en lugar de un “Monocultivo Étnico-Racial”, en línea con lo que el autor llama una “Sociología de las Emergencias”.

**Palabras clave:** Relaciones raciales-étnicas; Estudios Post-coloniales; Sociología de las Emergencias.

## A Escola, a Cultura e seus Múltiplos Entrecruzamentos

A escola indiscutivelmente é um locus privilegiado para se pensar a realidade social mais ampla. Enquanto espaço de socialização, a escola transmite aos sujeitos os valores morais de uma dada sociedade (DURKHEIM, 2011), o que se dá num momento singular, no qual a criança passa a ter seu primeiro contato com o “mundo exterior”, desse modo, a escola ocupa nas sociedades modernas ocidentais, o lugar em que ocorrem os primeiros contatos fora do âmbito familiar, tendo sido o primeiro espaço voltado para a socialização de crianças (ARIÈS, 1981). Isso implica dizer que a escola também é um espaço de transmissão de valores ideologicamente carregados (ALTHUSSER,

1998), que, segundo alguns autores (BOURDIEU, PESSERON, 2006, 2008), colabora no processo de reprodução das estruturas sociais, ainda que possamos contestar que não há reprodução perfeita (APPLE, 2002) e, mais que isso, que na escola não ocorre apenas o processo de socialização, sendo também um espaço de sociabilidades.

Mas a educação, entendida aqui no seu sentido mais amplo, é também cultura (ROCHA, TOSTA, 2008), e como tal, entremeia-se nas práticas dos sujeitos, bem como nas construções simbólicas que eles fazem acerca do mundo e de si próprios. Compreender os padrões de cultura de uma dada sociedade implica, portanto, numa compreensão profunda acerca de seus processos educacionais. Dito dessa forma, também devemos considerar que a cultura não pode ser pensada apenas enquanto um processo de reprodução e transmissão, ela deve ser apreendida em sua dinamicidade, e no caso específico dos estudos voltados para a escola, ao considerar o universo da criança, deve-se considerar também que estas são produtoras de cultura (PIRES, 2010), apresentando múltiplas formas de aprender, de tal modo que:

[...] ao invés de se estabelecer uma apreciação generalizante e universalizante sobre os conhecimentos e os modelos de ensino e aprendizagem devemos observar contextualizadamente concepções, meios e processos: em cada caso, uma concepção de pessoa, criança e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de conhecimento (COHN, 2005, p. 38-39).

Ainda nessa direção, devemos destacar que a questão da cultura mostra-se como uma problemática cada vez mais latente no universo escolar, em especial com a constituição das sociedades multiculturais, em que os sujeitos são alçados à necessidade de formular estratégias para o seu convívio, o que inclui o processo de escolarização, que nesse caso transparece tais questões por meio do currículo, das práticas e discursos docentes. Se tomarmos o argumento de Hall (2009) de que:

As sociedades multiculturais não são algo novo. Bem antes da expansão europeia (a partir do século XV) – e com crescente intensidade desde então – a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente mistas (IBIDEM, p. 52-53).

Temos que a sociedade brasileira configura-se historicamente como multicultural, no entanto, não podemos afirmar o mesmo do espaço escolar. Se em termos de sociedade envolvente a multiplicidade étnica e cultural sempre foi a tônica – permeada por relações de poder, de dominação e de resistências – a escola possuiu historicamente outro caráter, marcado pelos processos violentos de exclusão social, cultural e étnica, logo, o debate em torno da realidade escolar, no que tange à sua realidade multicultural, ainda mostra-se incipiente, ainda que em muito tenha avançado nessa discussão (GONÇALVES, SILVA, 1998; CANEN, ARBACHE, FARNCO, 2001; MOREIRA, 2001; CANDAU, 2002, 2008; CAPELO, 2003).

Buscamos desenvolver neste breve ensaio, a partir da ideia de sociologia das ausências e das emergências propostas por Santos (2002, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010), uma análise acerca de como as relações étnico-raciais são dinamizadas nas práticas escolares, bem como apontando para as possibilidades de rupturas que o espaço escolar nos possibilita.

## **Nós e os outros: relações étnico-raciais e alteridade**

Enquanto seres simbólicos, nós produzimos o mundo, e também nos produzimos, o que pode ser apontado a partir de diversos paradigmas, como por meio do trabalho (Marx), ou do ato comunicacional (Habermas), em todo caso, neste processo de produção também realizamos uma construção em torno do outro, de modo que um “nós” sempre é construído tendo como referência um “outro”. Neste sentido, a identidade é sempre relacional (WOODWARD, 2009), resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Tal produção não se dá sem sobressaltos, muito ao contrário, discutir a questão da identidade é também discutir as relações de poder numa dada sociedade.

Para Silva “A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (IBIDEM, 2009, p. 81).

A alteridade é, nestes moldes, um enorme desafio para as sociedades modernas, pois, mais que nunca a diversidade aflora e ganha visibilidade. No Brasil, como já apontamos, a multiplicidade de identidades étnicas e culturais não se mostrou como uma problemática de grande vulto – ainda que possamos apontar para as inúmeras contradições existentes nas leituras oficiais destes processos – no espaço educacional até meados do século XIX, o que se sustentou por meio de um violento processo de exclusão e de negação de identidades. Com a dinamização que passou a ocorrer na sociedade brasileira, em especial com a abolição da escravidão, o processo de industrialização e urbanização, cria-se uma demanda em torno da expansão da escolarização formal, que passou a abarcar sujeitos outrora não presentes nestes espaços, ou ainda, que estavam, mas eram invisibilizados. O que não implica dizer que houve uma elaboração harmônica desse novo espaço escolar, muito ao contrário, suas tensões afloram de forma ainda mais contundente.

Se a questão da classe empurra negros, pardos, mulatos e brancos pobres para o mesmo espaço escolar muitas vezes, isso não implicou uma eliminação das diferenças étnico-raciais, ao contrário, pensar o país a partir das questões raciais passa a se colocar cada vez mais como uma questão para o campo intelectual, como nos mostra o ensaísmo dos anos 20 do século passado, e posteriormente o paradigma interpretativo inaugurado por Gilberto Freyre (BASTOS, 2006). A questão da cor mostra-se um elemento proeminente para a compreensão das relações de poder que se constituem na escola, seja na relação professor aluno, seja nas relações entre os alunos. Essas problemáticas nos remetem aos próprios limites da análise das ciências sociais, ainda assentada em categorias europeias do século XIX. Não que a categoria classe social não nos tenha nada a dizer, muito ao contrário, ela se mostra ainda fundamental para

compreender a realidade brasileira, no entanto, devemos reconhecer a necessidade de se pensar a realidade brasileira a partir de outras categorias, em especial no que tange à questão das relações étnico-raciais, tendo em vista quão enraizadas são na realidade social brasileira, e a especificidade de seu modelo de operacionalidade (FRY, 2005). Quijano (2010) nos aponta para o fato de que na América Latina as categorias raça, trabalho e gênero são mais fundamentais para se compreender a questão da desigualdade e da exploração constituídas neste espaço, que a de classe, considerando o processo colonial classificatório que foi aqui imposto. Ainda segundo o autor:

As diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos foram usadas como justificação da categoria ‘raça’, embora se trate, antes do mais, de uma elaboração das relações de dominação como tais. A importância e o significado da produção desta categoria para o padrão mundial do poder capitalista eurocêntrico e colonial/moderno dificilmente poderiam ser exageradas: a atribuição das novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica de classificação societal universal do capitalismo mundial; estabeleceu-se também como fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo. E, também, chegou a ser a parte por detrás da produção das novas relações intersubjetivas de dominação e de uma perspectiva de conhecimento mundialmente imposta como a única racional (Ibidem, p. 119).

Desse modo, podemos perceber como na América Latina, e no Brasil em particular, as relações étnico-raciais são fundamentais para se compreender os processos de construção social da exclusão. O “outro” no caso brasileiro, se constrói em oposição não só ao pobre, mas ao negro, criando hierarquias simbólicas gradativas, cuja escola acompanha os traços fenotípicos. O desafio da alteridade é pensar o “eu” em relação ao “outro”, sem que com isso implique na criação de uma hierarquia a partir desta percepção, para Gusmão (2003):

A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz pessoa e sujeito, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade (Ibidem, p. 87).

Voltamos ao ponto inicial, pois, a alteridade não se distancia das relações de poder postas em determinada sociedade. É por meio de tais relações de poder, do processo de expropriação e exploração, que o negro tem sua identidade negada, e passa a se enxergar a partir do branco (FANON, 2008), a alteridade no Brasil pressupõe que construamos novas lentes para enxergar o mundo, para nos percebermos, e percebermos o outro.

A questão se circunscreve não só no âmbito educacional, como também político, pois, não se trata aqui de “tolerar” o outro simplesmente, mas de perceber que este outro é uma construção, tanto quanto o eu. E que essas múltiplas identidades são resultado de tomadas de posição, que se difundem nos mais diversos espaços, incluindo aí a escola. Em última instância, podemos afirmar que compreender como as questões étnico-raciais se dinamizam na escola implica compreender o Brasil.

## Produção e reprodução da diferença na escola

O hiato estabelecido entre os sujeitos e o sistema escola já havia sido apontado por alguns pensadores brasileiros na primeira metade do século XX, porém, muitas vezes, de forma conservadora, como se a questão não recaísse sobre um sistema tradicional e excludente, mas sim sobre os sujeitos. Freitas (2005) nos aponta que para tais pensadores:

A escola urbana seria uma instância de socialização traumática para a criança e o jovem não citadinos, uma vez que a adaptação a sua estrutura demandaria auto rejeição, importando a cada indivíduo desvencilhar-se do que mais arraigado possuía e que, portanto, pesava-lhe como tradição (IBIDEM, p. 64).

No entanto, para além da constatação no que se refere à relação entre a origem social e os destinos escolares, Bourdieu e Passeron (2006, 2008) apontam para a gênese da questão, que diz respeito ao processo de acumulação de capital cultural que antecede a entrada dos sujeitos na esfera educacional, o que obviamente apresenta limites quando pensamos a escolar brasileira, considerando a profunda desigualdade social e econômica existente (ALMEIDA, 2007). Ainda segundo os sociólogos franceses, nesta dinâmica, a atuação dos docentes vai para além de realizar julgamentos em torno do conteúdo das avaliações, como também realizam julgamento morais sobre seus alunos.

No caso brasileiro, o julgamento moral não remete apenas à condição social, mas também à cor do aluno. Barbosa e Randall (2004) apontam para o fato de que as expectativas criadas pelos professores não remetem exclusivamente a critérios “objetivos”, de modo que tanto os alunos não brancos, como os meninos, são pior avaliados pelos docentes, na contramão dos próprios resultados obtidos com as avaliações escolares. Arriscamos formular que, no Brasil, para além do capital cultural enquanto determinante nos processos de compreensão do “sucesso” ou “fracasso” escolar, devemos considerar a existência de um “capital étnico”, ou “capital racial”, em que o próprio corpo é um campo de disputas simbólicas.

A desigualdade, o racismo, se produz e reproduz não só por meio do processo histórico que antecede a chegada do aluno em sala de aula, como também por meio das práticas elaboradas no espaço escolar. Silva (1999), por meio da análise das representações no livro didático, aponta como o fracasso escolar das crianças negras é fruto de uma trajetória escolar relacionada ao processo de subordinação de uma das marcas que a constituem, a raça. Esses processos são aprofundados ante uma escola pensada como etnicamente neutra, o que constitui uma falácia. Para Sousa et ali. (2010):

Hoje, pode-se notar que a manutenção do ideal de neutralidade do espaço escolar acaba silenciando as diferenças, contribuindo para a perpetuação da discriminação direcionada às marcas so-



ciais que se constituem nessas diferenças de orientação sexual, raças, origens territoriais, sociais e culturais configuradas como não hegemônicas, ou seja, não inseridas no escopo das normas sociais vigentes. Esse processo pode se constituir, em alguma instância, na tentativa de eliminá-las por meio da reafirmação da manutenção do que se construiu e se instaurou socialmente como os ‘bons’ valores da normalidade (IBIDEM, p. 117-118).

Afirmamos, a partir de tais colocações, que nosso modelo educacional mostra-se, enquanto um modelo colonizado, em que as diversas realidades culturais e sociais são sufocadas, e as diferenças naturalizadas. Valente (2003), ao realizar uma análise crítica acerca dos parâmetros curriculares nacionais, no que tange especificamente à parte referente à questão da pluralidade cultural, faz os seguintes apontamentos críticos:

Ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural. Considerando-se esse terreno despojado de contradições e conflitos, as propostas nessa direção, mesmo piores de boas intenções, são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação consequente daqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social. Nesse sentido, tais propostas escorregam na lógica que paradoxalmente pretendem combater: o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discriminatórias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual (IBIDEM, p. 29).

A questão é: as diferenças não são algo dado, mas construído historicamente. Autores como Boas (2005) e Schwarcz (1993) apontam justamente para a questão racial como uma construção social, que busca naturalizar as diferenças. Um espaço escolar que não questiona como essas marcas são construídas reforça e aprofunda as desigualdades existentes.

## Por uma ecologia das cores na escola

Buscaremos, neste ponto, discutir a partir da proposta da sociologia das ausências e das emergências, proposta por Santos (2009a), que possibilidades são abertas para o espaço escolar, e como podemos traçar utopias possíveis, para o fazer educativo que construa um caminho de superação das desigualdades.

O projeto intelectual de Santos (2008) subjaz a uma posição com relação ao que ele denomina de razão indolente, apresentada como a razão colonialista ocidental, que atuaria sobre o mundo de modo a desperdiçar as mais diversas experiências. Para o autor, a compreensão do mundo excede e muito a compreensão ocidental de mundo. Em lugar de uma razão indolente, o autor propõe uma razão cosmopolita, pois para ele “[...] para haver mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos é necessário começar por mudar a razão que preside tanto aos conhecimentos como à estruturação deles. Em suma, é preciso desafiar a razão indolente” (IBIDEM, p. 97).

Ainda para o autor, a razão metonímica, que compõe a razão indolente, contrai o presente e dilata o futuro, e ele realiza justamente uma proposta inversa, de dilatar o presente, pois por meio desse movimento poderíamos identificar e valorizar a inesgotável gama de experiências existente no mundo. O racismo em suas variadas formas expressa um processo de desperdício de experiência, como aponta Santos, ao situar como única experiência cultural e étnica válida a do universo dos brancos.

A condição para a superação do aprofundamento das desigualdades de caráter étnico racial no espaço escolar perpassa um giro epistemológico, tanto no que tange o universo dos docentes, quanto dos discentes. Implica, portanto, uma nova percepção do mundo, e de como suas construções e estruturas são apreendidas. Ainda para Sousa (2009a, 2009b), estamos diante da emergência de um novo paradigma, numa revolução científica que ocorre numa sociedade já revolucionada pela ciência, o que implica a emergência não apenas de um novo paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), como também na emergência de um novo paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Esses giros epistêmicos implicam uma ruptura com a perspectiva colonial, uma vez que “O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto” (SANTOS, 2009a, p. 81). É a tomada do outro como objeto que invisibiliza os sujeitos, que torna a cultura do negro folclore (RAMOS, 2007), e a cultura do branco a cultura nacional. A “ninguêntude” que aponta Ribeiro (2006) é relegada a alguns, ao passo que outros serão alguém.

São as tomadas de posições, que são acionadas pelas posições que os sujeitos ocupam nas relações de poder, que criam práticas capazes de aprofundar, replicar e naturalizar o lugar que crianças negras, pardas e mulatas poderão ocupar no espaço escolar. É a partir dessas situações historicamente construídas, e por isso mesmo mutáveis, que os professores realizam seus julgamentos morais, e as crianças reafirmam divisões e hierarquias simbólicas que eles encontram na sociedade envolvente.

Para Santos (2008), o colonialismo, ao reduzir a diversidade de experiências que existem no mundo, constrói modos de não existência, o primeiro seria a monocultura do saber e do rigor do saber, que situa a ciência ocidental moderna como a única detentora do saber científico, a monocultura do tempo linear, que aponta para uma história com uma única direção, a monocultura da naturalização das diferenças, que se assenta na classificação da população em categorias que naturalizam hierarquias, a lógica da escala dominante, em que as entidades ou a realidade que são entendidas como particulares ou locais são aprisionadas em escalas que as incapacitam de se apresentarem como alternativas credíveis com relação ao global, e a monocultura dos critérios de produtividade capitalista, que reverbera na lógica de não existência que torna a natureza estéril e produz a desqualificação profissional. Assim, há cinco principais formas sociais de não existências produzidas ou legitimadas pela razão metonímica: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.

No caso das relações étnico-raciais no Brasil, em sua construção social, por vezes, é relegado ao negro mais de uma desta forma de não existência, incluindo aí o espaço escolar. Perceber

como essas lógicas coloniais se reproduzem e se disseminam no espaço escolar é, em nossa concepção, fundamental para enfrentar os desafios postos ao ato educativo, bem como, atingir o patamar da elaboração de um conhecimento prudente para uma vida decente, como aponta Santos.

No lugar de tais monoculturas o autor propõe uma ecologia de saberes, justamente na contramão do desperdício da experiência causada pela razão proléptica. Compreendemos aqui que no caso brasileiro há outra monocultura, a monocultura da cor e da raça, em que um único grupo, ou uma única cor, é apresentado como legítimo, ao passo que todos os demais são percebidos como menores. Conforme Quijano (2010), a Europa inventa os “povos de cor”, pois, sendo o seu universo tomado como referência, os europeus não teriam cor, só os outros.

No espaço escolar, esta monocultura se apresenta em diversas instâncias, que ratificam a ideia de que “étnico são os outros”, é o negro e o índio que são infantilizados e folclorizados, são eles que possuem datas específicas no calendário, pois todos os demais dias são dos brancos. É na semana da consciência negra que se discute a questão da negritude na escola, como se os casos de racismo só ocorressem neste período. Iniciativas como a lei 10.639/03, bem como as ações afirmadas (com toda a controvérsia que as acompanham), possuem como grande vantagem o fato de colocarem na agenda pública o debate em torno do racismo velado que ronda a cultura brasileira.

Propomos, assim, uma ecologia das cores, que aponte para a identidade étnica como uma construção historicamente construída, mas não só a identidade do outro, mas a do eu, de modo que possa haver de fato a construção de um nós. Uma ecologia das cores se propõe outra organização do espaço escolar, exige outra epistemologia pedagógica por parte do docente, numa postura que vá para além de um silêncio velado, que complacente no máximo partilha em silêncio da dor do educando que é discriminado e excluído em sala de aula, quando não é o próprio docente formulador de tal prática. Propõe ainda uma postura crítica com relação ao conjunto de representações que é articulado no universo escolar, que normatividade, que

modelos são transparecidos nos livros didáticos? Nas afirmações proferidas? Nos exemplos dados?

Não se trata aqui de agir de forma prescritiva em prol de um “politicamente correto”, mas sim do reconhecimento de que o mundo é bem mais que a razão indolente percebe. O mundo é essencialmente policrônico. A proposta da sociologia das ausências e das emergências nos induz a nos confrontarmos com realidades que se faziam invisíveis, e, portanto, somos levados a uma realidade muito mais rica, e, conseqüentemente, mais fragmentada e caótica (SANTOS, 2007).

Esta proposta, de cunho epistemológico, remete à confrontação com o que se mostra na realidade escolar. O reconhecimento em torno da pluralidade de realidades que se apresentam no âmbito educacional é o primeiro passo para uma virada epistêmica e pedagógica no fazer docente. Santos (2002) nos propõe uma heterotopia, nos seguintes termos:

O que proponho a seguir não é uma utopia. É tão-só uma heterotopia. Em vez da invenção de um lugar totalmente outro, proponho uma deslocação radical dentro de um mesmo lugar, o nosso. Uma deslocação da ortopia para a heterotopia, do centro para a margem. O objetivo desta deslocação é tornar possível uma visão telescópica do centro e, do mesmo passo, uma visão microscópica do que ele exclui para poder ser centro. Trata-se, também, de viver a fronteira da sociabilidade como forma de sociabilidade (IBIDEM, p. 280).

Isto significa, no amplo educacional, pensar em torno de que modelos normativos são postos no centro. Que atores sociais são percebidos como legítimos no espaço escolar? E, mais que isso, qual a cor desses atores? O que está circunscrito a seus corpos, e quais as implicações sobre as representações e sobre as práticas educativas?

A ruptura epistêmica em torno da monocultura da cor é um passo necessário, e decisivo, para se pensar em uma nova realidade educativa, que se articula com os paradigmas emergentes (tanto científico quanto social), e deve se desdobrar em práticas

em que o modelo de percepção da realidade passe a abarcar o que foi jogado para as margens, deslocando tais elementos para outra relação de espaço/tempo.

## A cor da escola: suas ausências e suas emergências

O exercício que realizamos ao longo do texto se deu em torno da busca de um deslocamento de olhar, de um reposicionamento em meio ao universo escolar com relação aos processos de exclusão, em especial no que tange à questão da cor, e de toda a violência que envolve este processo.

No caso da América Latina, e do Brasil em especial, a questão étnica é fundante para a compreensão dos processos de exclusão que ocorrem no espaço escolar, de modo que o debate científico e pedagógico deve se voltar com uma especial atenção para tais processos.

O que esteve ausente durante todo este tempo no universo escolar? Que vozes, e que cores, foram sufocadas no processo colonial? As representações e discursos oficiais, os discursos normativos, a folclorização de um povo, são apenas alguns elementos que nos remetem a uma sociologia das ausências, que tangem especificamente às ausências das cores. A escola, nos termos predominantes no Brasil, tem sido uma escola branca, não necessariamente com relação à composição étnica de seus alunos, mas com relação à dinâmica e a forma como ela tem sido pensada, seus valores, seus discursos.

A transformação deste modelo étnico-normativo, que busque sair de uma escola referenciada num universo eurocentricamente referenciado, para um modelo multiétnico, que dê visibilidade à pluralidade de experiências existentes no mundo, se faz possível por meio deste modelo proposto de uma sociologia das emergências. Pois, os atores sociais não esperam receber voz, eles têm se empoderado através dos mais diversos espaços, e assumido o seu lugar no processo histórico, o que não implica dizer que devamos despolitizar a questão, muito ao contrário. Tais emergências se fazem possíveis através do reposicionamento dos atores sociais, e um dos espaços privilegiados para se

pensar tais questões indubitavelmente é o espaço escolar, pois, da mesma forma que o sistema escolar é capaz de aprofundar as desigualdades sociais, é potencialmente capaz de alterar as relações de forças neste processo.

Se o livro “As Caçadas de Pedrinho” deve ou não constar nas escolas, se é ou não produtor e reproduzidor de representações racistas, é uma questão polêmica que tange o plano político, intelectual e educacional. No entanto, o que é um ponto pacífico é que tal questão deve ser debatida.<sup>1</sup> A questão étnico-racial é fundamental para se compreender o Brasil, e também, para se compreender a dinâmica da escola brasileira. A sociologia das emergências buscar transformar a escola no que ela é de fato: um espaço policrômico e polifônico.

## Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. A Noção de Capital Cultural é Útil para se Pensar o Brasil? In: ZAGO, Nadir; PAIXÃO, Lea (org.). **Sociologia da Educação Brasileira: Pesquisa e Realidade Brasileira**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, v. 1, p. 44-59.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BARBOSA, M. Lígia O.; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, p. 289-309, 2004.

BASTOS, Elide Rugai. **As Criaturas de Prometeu**: Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira. São Paulo: Global: Fundação Gilberto Freyre, 2006.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

---

1 Para uma melhor análise do debate que se deu em torno desta obra de Monteiro Lobato, vide o trabalho de Feres Júnior, Nascimento, Eisenberg (2013).

\_\_\_\_\_. Les **Heritiers**: Les Étudiants et La Culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 2006.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; \_\_\_\_\_. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANEN, Ana; ARBECHÉ, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1. p. 161-181. 2001.

CAPELO Maria Regina C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta. 2003. p. 107-134.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: 2011.

FANON, Franz. **Peles Negras Máscaras Brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FERES JÚNIOR, João; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes; EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. **Dados**, v. 56, p. 69-108, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Alunos Rústicos, Arcaicos & Primitivos**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRY, Peter. **A persistência da raça**: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto O., SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os Desafios da Diversidade na Escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. **Diversidade, Cultura e Educação**: Olhares Cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 65-81, 2001.

PIRES, Flávia F. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**, v. 34, p. 137-157, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



RAMOS, Arthur. **O Folclore do Negro do Brasil**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

\_\_\_\_\_. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um Discurso Sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2009b.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. C. da. As Transformações da Representação Social do Negro no Livro Didático e Seus Determinantes. **Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**. Caxambu, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In:\_\_\_\_\_. (org.). **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUSA, Karina Almeida, et ali. Relações Étnico-Raciais. In: MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Paulo: Edusfscar, 2010.

VALENTE, Ana Lúcia. Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Para Uma Discussão Sobre a Pluralidade Cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. **Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Recebido em 10/12/2013

Aceito em 29/05/2014